

RENATA DUTKOWA  
Kraków

## **Oddziaływanie tradycji we wzorcach wychowawczych społeczeństwa polskiego w Galicji**

Polskie tradycje narodowe, przywoływane nieustannie w życiu publicznym, stanowią dla historyka kultury, przede wszystkim dla historyka idei, mentalności czy obyczajów, ważny i pociągający problem badawczy. Jego aktualność sygnalizuje skądinąd niezwykle popularne, powszechnie funkcjonujące przekonanie o historii jako nauczycielce życia – hasło, które znajduje częsty oddźwięk w potocznym rozumieniu zadań tej dziedziny wiedzy. Prezentacja tego zagadnienia w zawężonym ujęciu, odnoszącym się tylko do XIX wieku i tylko do terenu Galicji, w szkicowej wypowiedzi, ograniczonej założeniami wydawniczymi niniejszej publikacji, stanowić może jedynie skromny przyczynek do rozwiązania nęcącego problemu.

Oddziaływanie polskich tradycji wychowawczych w Galicji można, najogólniej rzecz ujmując, zaobserwować najbardziej wyraźnie w zakresie organizacji wychowania publicznego poprzez system szkolnictwa oraz w życiu prywatnym – w procesie wychowania rodzinnego. Między tymi dwoma zakresami występowała nie tylko zgodność, ale również rozbieżności, a nawet konflikty. Zespół odziedziczonych wartości patriotyczno-religijnych, przekazywanych w wychowaniu rodzinnym, był ogólnie aprobowany jako istotny czynnik zachowania tożsamości narodowej w warunkach niewoli, nie zawsze jednak odpowiadał ewolucji celów wychowania publicznego, które zależały od zmieniających się warunków politycznych i społecznych. W toku dokonujących się przeobrażeń przywoływanie wybranych, godnych naśladowania wzorców z przeszłości miało charakter ogólnikowy, poddawany aktualnej, niejednokrotnie mitologizującej interpretacji.

Do jakich wartości tradycyjnych odwoływano się w zakresie wychowania publicznego? Były to przede wszystkim wzorce ze stosunkowo nieodległej przeszłości – model wychowania Komisji Edukacji Narodowej. Zadziwiające było to silne, spóźnione echo reform, odzywające się na terytorium, które odpadło od Rzeczypospolitej po pierwszym rozbiorze, nie doświadczyło zatem fermentu i przeobrażeń polskiego Oświecenia. Zauważyć także warto, że tradycje Komisji weszły do skarbca tradycji narodowej jako wartości niepodważalne. Aż do początków XX wieku popadły w całkowite zapomnienie aspekty negatywne, m.in. silne opory opinii

publicznej końca XVIII wieku, które w dużej mierze sprawiły, że dzieło Komisji zostało tylko częściowo zrealizowane.

Hasło unarodowienia nauczania, dostosowania jego założeń do potrzeb społeczeństwa polskiego, hasło odrodzenia narodu poprzez oświatę odezwało się w spalizowanej germanizacją Galicji przy pierwszym wstrząsie, jaki podważył absolutyzm monarchii Habsburgów – w okresie Wiosny Ludów<sup>1</sup>. Wśród manifestowanych wówczas dążeń do uzyskania autonomii Wacław Zaleski uzależnił przyjęcie stanowiska gubernatora Galicji od

„(...) nadania praw językowi polskiemu w szkole i urzędzie; usunięcia obcych urzędników i zastąpienia ich krajowcami; ustanowienia Rady Szkolnej Krajowej, mającej wpływ i na uniwersytety; opracowania projektu samorządu z sejmem ustawodawczym, a więc autonomii”<sup>2</sup>.

Swoje zamiary ujawnił Zaleski bardziej otwarcie w liście do ówczesnego gubernialnego wiceprezydenta, Agenora Gołuchowskiego:

„Największą w tym kierunku rzeczą jest utworzenie Rady Szkolnej, która byłaby rodzajem krajowego ministerstwa oświaty, jak niegdyś w Rzeczypospolitej Komisja Edukacji Narodowej”<sup>3</sup>.

Efemeryczna ta instytucja, powołana w załączku zgodnie z dekretem ministerialnym z 19 listopada 1848 roku, została zniesiona już kilkanaście dni później (4 grudnia). Bezsukcesnie domagał się jej odtworzenia następca Zaleskiego na stanowisku gubernatora, Gołuchowski<sup>4</sup>.

Ponowne odniesienia do tradycji szkolnictwa polskiego zabrzmiały niezwykle silnie już w kilkanaście lat potem, w okresie walki o autonomię Galicji. Akcentowano wówczas tylko elementy przydatne w aktualnej sytuacji politycznej. Jeden z głównych rzeczników reformy szkolnictwa, Józef Dietl, przypomniał w emocjonalnej, pełnej dumy wypowiedzi, że Polska

„(...) przodkowała (...) w reformach (szkolnych – R.D.) wszystkim rządów europejskim, nieszczęśliwa, ale zawsze ludzka i bogobojna, gdy już ze szczytu swej potęgi politycznej schodziła”<sup>5</sup>.

Ale – z oczywistych powodów – Dietl pomijał, a nawet negował podstawową zasadę, jaką było w XVIII wieku upaństwowienie systemu szkolnego, od którego zależało przeprowadzenie reform oświatowych, związanych z reformami ustrojowymi. Utożsamienie interesów państwa z unarodowieniem szkolnictwa byłoby zaprzecze-

<sup>1</sup> Wcześniejszego projektu A. Fredry: założenia Towarzystwa Edukacyjnego (*Rzut oka na teraźniejsze wychowanie młodzieży*, „Pamiętnik Lwowski”, 1818, t. II, s. 13) bezwzględnie nie można uznać za „pierwszy ślad oddziaływania Komisji Edukacji Narodowej na ziemie galicyjskie, jak to stwierdził w 1938 roku Ł. Kurdybacha, *Wpływ KEN na byłą Galicję* [w:] *Pisma wybrane*, t. III, Warszawa 1976, s. 151.

<sup>2</sup> Cyt. za: K. Bartoszewicz, *Dzieje Galicji, jej stan przed wojną i „wyodrębnienie”*, Kraków 1917, s. 77.

<sup>3</sup> Cyt. za: K. Ostaszewski-Barański, *Wacław Michał Zaleski (1799–1849). Zarys biograficzny*, Lwów 1912, s. 172.

<sup>4</sup> Obszerniej o dążeniach do unarodowienia szkolnictwa w okresie Wiosny Ludów: R. Dutkova, *Polityka szkolna w Galicji między autonomią a centralizmem*, Kraków 1995, s. 10–13.

<sup>5</sup> J. Dietl, *O reformie szkół krajowych*, z. I, Kraków 1865, s. 17.

niem dążności autonomicznych. Domagając się oddania szkolnictwa społeczeństwu, a zwierzchnictwa nad nim „reprezentacji krajowej”, głosił:

„Piętno wychowania rządowego z a w s z e (podk. – R.D.) będzie władza i poddaństwo, piętno wychowania narodowego – obywatelstwo i narodowość”;

„(...) krajowi służy niezaprzeczone prawo zarządu szkół krajowych, nawet i tych, które z tak zwanego funduszu publicznego otrzymane bywają, rządowi zaś prawo nadzoru i odpowiedniej kontroli”<sup>6</sup>.

Założenie to – ustanowienie krajowej władzy szkolnej i wprowadzenie języka ojczystego jako wykładowego – stanowiło program obrad Sejmu. Ustawa „językowa” oraz statut Rady Szkolnej Krajowej (z prerogatywami szerszymi niż w innych krajach koronnych) uzyskały sankcję cesarską w czerwcu 1867 roku<sup>7</sup>. Z tradycji upaństwowionego, jednolitego szkolnictwa narodowego przyjęto z aprobatą tylko jedną cechę: unarodowienie. Zasada upaństwowienia została ograniczona w stopniu możliwym wówczas do osiągnięcia, chodziło bowiem o wyzwolenie społeczeństwa spod dominacji monarchii, której zniewoleniu uległo.

Kampania rezolucyjna w 1868 roku włączyła do swego programu także „całkowity samorząd we wszystkich sprawach wychowania publicznego”, ponieważ tylko oddanie go w całości Galicji zaspokoi jej aktualne potrzeby, powiązane z tradycją narodową<sup>8</sup>. Po wygaśnięciu kampanii hasła te podtrzymywano w środowiskach nauczycielskich „w celu osadzenia szkół naszych na gruncie narodowym”<sup>9</sup>.

Jakie programy organizacji szkolnictwa kryły się pod tymi żądaniami? Charakteryzując je najogólniej, stwierdzić można, że w zakresie szkolnictwa ludowego, którego głównie dotyczyły, nie tylko galicyjscy konserwatyści, ale i koła nauczycielskie opowiadały się za rygorystycznym przestrzeganiem zasady utylitaryzmu, powołując się na spuściznę Komisji Edukacji Narodowej. Oznaczało to zamiar wprowadzenia odrębnego kształcenia dla potrzeb środowisk wiejskich i miejskich, ograniczenia programów nauczania do społecznych funkcji tych klas: programów wąskich w szkołach wiejskich, innych zaś, poszerzonych, w miastach. Temu podziałowi odpowiadać miała organizacja seminariów nauczycielskich – o poziomie niższym dla nauczycieli wiejskich, wyższym zaś dla nauczających w miastach. Kwestionowano także wprowadzenie obowiązku szkolnego, którego w czasach Komisji nie było<sup>10</sup>.

<sup>6</sup> Jw., s. 22, 26. Z „funduszu publicznego”, czyli budżetu państwa, utrzymywane były gimnazja. Pomijam liczne wówczas wypowiedzi w tym duchu innych autorów, jak np. S. Zarańskiego, Z. Sawczyńskiego, J. Starkla, T. Romanowicza. J.J. Kraszewski pisał o KEN, że promieniowanie jej ducha sprawia, iż „w sto lat jeszcze ogrzane stowarzyszenia nasze ku oświecie ludu i wszystkich klas narodu idą po drodze wskazanej przez zasłużonych przodków swoich”; *Komisja Edukacyjna, jej prace i zasługi na polu wychowania publicznego* [w:] *Na pamiątkę stuletniej rocznicy ustanowienia Komisji Edukacji Narodowej*, Lwów 1873, s. 41.

<sup>7</sup> K. Twardowski określił ten pierwszy statut Rady Szkolnej Krajowej jako wyraz dążenia do „jednolitego systemu edukacji, odpowiadającego naszej indywidualności narodowej i narodowym tradycjom”, jako „znak zwycięstwa myśli obywatelskiej i naszych tradycji edukacyjnych nad wpływami rządu centralnego”; K. Twardowski, *W sprawie nowej reorganizacji Rady Szkolnej Krajowej*, „Muzeum”, 1906, t. 1, s. 2–3.

<sup>8</sup> Szerzej uzasadniali ten postulat A. Potocki i Z. Samolewicz w Sejmie: *Stenograficzne Sprawozdania Sejmu Krajowego w Galicji*, 1868, s. 463 i 480.

<sup>9</sup> „Szkoła”, 1869, t. I, s. 109.

<sup>10</sup> R. Dutkova, *Polityka szkolna...*, s. 111–123.

Ostatecznie o strukturze galicyjskiego szkolnictwa ludowego zdecydowało wprowadzenie pod presją rządową w roku 1873 postanowień ustawy państwowej z 1869 roku, przeprowadzonej w Radzie Państwa przez będących wówczas u władzy liberałów. Szkolnictwo ludowe pospolite w całej monarchii (inaczej nieco ludowe wydziałowe) miało mieć charakter ogólnokształcący, a nie utylitarny, miało być zatem jednolite dla miast i wsi, bezpłatne i przymusowe; podobnie jednolite miały być seminaria nauczycielskie. Realizacja tych postanowień z wielu powodów nie była łatwa, choć ustawa trafnie wskazała kierunek rozwoju szkolnictwa ludowego, który w przyszłości miał doprowadzić do jego demokratyzacji. Wdrażanie reformy trwało długo nawet w tych krajach Przedlitawii, gdzie szkolnictwo to było na znacznie wyższym poziomie niż w Galicji. Tutaj przyjęto ową ustawę jako arbitralnie narzuconą, wbrew narodowym tradycjom, projektom i oczekiwaniom.

Kiedy więc w 1879 roku liberałowie utracili przewagę, a wpływy w Radzie Państwa przejęli federaliści, galicyjscy konserwatyści rozpoczęli sejmową batalię o zmianę obowiązującego ustroju szkół ludowych i wprowadzenie projektowanej niegdyś krajowej reformy, opartej tyle na tradycji nauczania utylitarnego, ile na dążeniach środowisk zachowawczych do utrzymania dotychczasowego porządku społecznego i do zmniejszenia obciążeń budżetowych na szkolnictwo. Stopniowo, na przestrzeni prawie trzydziestu lat (1880–1907), dokonywano zmian w szkołach ludowych, wykorzystując wprowadzane korektury w ustawodawstwie państwowymi, a także przełamując w Sejmie opory demokratów i tych posłów chłopskich, którzy coraz bardziej doceniali rolę oświaty w podniesieniu poziomu życia najniższych klas społecznych. Ostatecznie w 1893 roku zostały wprowadzone odrębne programy nauczania w szkołach wiejskich i miejskich, a w 1895 roku nastąpił organizacyjny podział szkół ludowych na dwa typy: wiejski, po ukończeniu którego dziecko chłopskie nie mogło iść do gimnazjum, oraz miejski, który takie uprawnienia dawał. W 1907 roku zreformowano w tym duchu seminaria nauczycielskie. Tym razem zatriumfowała już nie tradycja, ale tradycjonalizm, funkcjonujący – jak się okazało – wbrew widocznym, nasilającym się zmianom w strukturze społecznej. Gwałtowne opory przeciw tym reformom, widoczne w Sejmie i publicystyce zwłaszcza na przełomie XIX i XX wieku nie tylko w środowiskach ludowców, ale tym razem także wśród nauczycieli, świadczyły dowodnie o walce z zasadami szkolnictwa utylitarnego, anachronicznymi w latach dziewięćdziesiątych, choć stanowiącymi element dziedzictwa narodowego.

Odwrotnie kształtowała się pod tym względem sytuacja w gimnazjach. Ich austriacki model odbiegał w Galicji zasadniczo od polskich wzorców szkół średnich doby Komisji Edukacyjnej – i to zarówno w pierwszej połowie stulecia, kiedy szkoły te zastygły w starych formach w obawie przed reformami oświeceniowymi w absolutystycznej monarchii Habsburgów, jak i w następnym półwieczu, kiedy je przekształcono w gimnazja klasyczne. Te ostatnie cieszyły się w Galicji długo niepodważalnym prestiżem. Szkolnictwo realne, bardziej odpowiadające potrzebom rozwijającego się ekonomicznie społeczeństwa, z programem uwzględniającym jedynie języki nowożytne, ze znacznie szerszym uwzględnieniem przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, z trudem torowało sobie drogę w systemie szkolnym, nim wreszcie w 1907 roku dorównało (z pewnymi jednak ograniczeniami) uprawnieniom gimnazjów klasycznych. W tym procesie, ogólnopanstwowym zre-

sztą, nie odwoływano się już w Galicji do polskich tradycji utylitaryzmu XVIII wieku.

### **Bibl. Jag.**

Hasła wychowania narodowego odnosiły się jednak nie tylko – i nawet nie przede wszystkim – do struktury szkolnictwa. Jako zgodne z interesami narodu, przestrzegano powszechnie takie fakty, jak wprowadzenie w Galicji języka ojczystego jako wykładowego (przeważnie polskiego, gdyż ruski przez długie lata dobił się swych ustawowych praw), jak wprowadzenie polskich podręczników, polskich nauczycieli i polskich władz krajowych w szkolnictwie. Akcentowano te fakty tym mocniej, im bardziej nasilały się przejawy rusyfikacji i germanizacji w pozostałych dwu zaborach. Tę wyjątkową sytuację Galicji podkreślano zwłaszcza w pierwszych latach autonomii, słabiej reagowano na nią w latach osiemdziesiątych, potem zaś – pod koniec stulecia i na początku XX wieku – pozytywne opinie uległy dewaluacji. Szkolnictwo galicyjskie osądzono jako pozornie tylko narodowe. Wprawdzie już wcześniej było tak określane w niektórych wypowiedziach pedagogów i publicystów, teraz jednak przychyliła się do nich większość opinii publicznej. Przepojenie treści podręczników szkolnych serwilizmem wobec Austrii, zakres języka niemieckiego jako przedmiotu nauczania nieporównanie szerszy niż języka i historii literatury polskiej, historia Polski jako „historia kraju rodzinnego”, odsunięta na pozycję przedmiotu nadobowiązkowego – wszystkie te cechy szkolnictwa uzasadniały zarzuty, że w gruncie rzeczy nie ma ono charakteru rodzimego.

Galicja podjęła walkę o szkołę „narodową z ducha”<sup>11</sup>. Nie tu miejsce, by zobrazować jej przebieg; interesuje nas jedynie aspekt funkcjonowania w toku tej walki tradycyjnych wartości, fakt, że wyraźnie nabrały one nowego charakteru.

Na początku lat dziewięćdziesiątych nawiązywał do tradycji zwłaszcza Stanisław Szczepanowski w licznych wypowiedziach publicystycznych i sejmowych.

„Pierwszą zasadą każdej racjonalnej pedagogiki – głosił – jest zastosowanie się do temperamentu i charakteru narodowego” – cech ukształtowanych w toku dziejów.

„Człowiek dzielny” – świadomy swej wolności bohater przepełniony patriotyzmem i religijnością, doceniający jednocześnie wartość codziennej, wytężonej pracy dla dobra społecznego, w którą winien się całkowicie zaangażować – oto polski ideał wychowawczy. Rolę tradycji w jego realizowaniu postrzegał Szczepanowski znacznie szerzej niż jego poprzednicy, wykraczał poza stereotyp Komisji Edukacji Narodowej. Doceniał poprzedzające ją reformy Stanisława Konarskiego, był zwłaszcza entuzjastą Tadeusza Czackiego jako założyciela Liceum Krzemienieckiego, wspominał Jana Śniadeckiego i Stanisława Staszica, apoteozował patriotyzm i religijność polskiego romantyzmu – jego literaturę i jego rolę w inspiracji zrywów niepodległościowych. Był jednak także zwolennikiem kontynuacji pozytywizmu z uwagi na dowartościowanie pracy organicznej: cała przeszłość ukształtowała charakter narodowy.

„Na polu edukacyjnym powinniśmy powrócić do tradycji swojskiej i (...) powinniśmy kształcić naszą młodzież nie podług wzorów cudzoziemskich, ale na ojczystych tradycjach”<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> J. Hulewicz, *Udział Galicji w walce o szkołę polską 1899–1914*, Warszawa 1934.

<sup>12</sup> S. Szczepanowski, *O polskich tradycjach w wychowaniu*, Lwów 1912, s. 41 (pośmiertne wydanie jego przemówień). Obszernie o odniesieniach Szczepanowskiego do tradycji: S. Łempicki, *Polskie tradycje wychowawcze*, Warszawa 1936, s. 82–92.

Ewolucję stosunku do przeszłości, jaka dokonała się w przeciągu następnych kilkunastu lat, ukazały obrady II Polskiego Kongresu Pedagogicznego we Lwowie w 1909 roku. Odezwa komitetu organizacyjnego tego zjazdu zaczynała się od apologetycznego przypomnienia Komisji Edukacji Narodowej, która jakoby „złożyła losy oświaty w ręce całego społeczeństwa i w tem leżały tak wspaniałe sukcesy jej pracy”. Skutkiem niewoli „było pewne zboczenie zasad, które wszczepiły (jej – R.D.) ustawy”, więc „nawiązanie myśli pedagogicznej do przeszłości i ujęcie zasad i celów wychowania do potrzeb obecnych narodu jest obowiązkiem dzisiejszego pokolenia”<sup>13</sup>. Przebieg obrad ukazał jednak, do jakiego stopnia zdeaktualizowały się te deklaracje. Hasła nawiązania do przeszłości z jednoczesnym nawiązaniem do aktualnych potrzeb narodu zostały zinterpretowane przez referentów Kongresu w krańcowo różny sposób, określony przez orientacje ideowe, którym hołdowali. W ówczesnym wówczas życiu politycznym Galicji wspomnienia edukacyjnej przeszłości spełniały odmienne funkcje w programach różnych obozów: narodowo-demokratycznego, socjalistycznego i zarysowującego się coraz wyraźniej ruchu niepodległościowego. Dla pierwszego z nich tradycje samej tylko Komisji Edukacyjnej nie wystarczały, należało je poszerzyć, dla drugiego – nie mogły one w ogóle pełnić współcześnie roli wychowawczej, dla trzeciego obozu, który na zjeździe nie był reprezentowany, liczyły się przede wszystkim tradycje oręża polskiego.

Narodowych demokratów reprezentował Zygmunt Balicki, który sformułował *Zasady wychowania narodowego*. Złożył wprawdzie obowiązujący hołd Komisji Edukacyjnej z apostrofą o konieczności nawiązania do niej „równie konsekwentnie, jak samodzielnie”, ale przejmując od Szczepanowskiego hasło „wychowania rodzimej duszy”, mówił o samej tradycji niewiele, jeszcze mniej niż we własnej wcześniejszej publikacji: *Egoizm narodowy wobec etyki*. Tam, a nie na Kongresie, nawoływał do odnajdywania „w naszych własnych dziejach dawnych i świeższych tradycji, którą pokolenie to (jemu współczesne – R.D.) oddychać powinno. Jest to atmosfera żelaznych charakterów, woli bezwzględnej, żołnierskiego hartu, narodowej mocy”, która emanuje z osobowości Kozietulskiego i Poniatowskiego. Na Kongresie zaś określił ogólnikowo tylko rolę wychowawczą historii – „dziejów narodu” i literatury narodowej – „podstaw pozytywnego patriotyzmu”, akcentując – jak zaznaczył – „na pierwszym miejscu” wychowanie religijne<sup>14</sup>.

Krańcowo odmienne poglądy ujawniła w swym referacie Helena Radlińska, wyrazić opinię inteligencji nastawionej radykalnie lewicowo, zwłaszcza obecnych na zjeździe pedagogów z Kongresówki. Wręcz obrazoburczo w stosunku do obowiązujących dotychczas schematów stwierdziła:

„(...) ustawy wiekopomnej Komisji nie mogą być dla nas jedynym źródłem wiedzy pedagogicznej ani skarbnicą ideałów społecznych (...) Apoteozowana dziś przez wszystkie, najbardziej nawet konserwatywne żywioły Komisja Edukacji Narodowej spotykała się, jak świadczy Czacki, z powszechnym niemal wstrętem narodu, z krytyką zarzucającą jej psucie młodzieży i niweczenie wiary i obyczajów chrześcijańskich”<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu Pedagogicznego odbytego w dniach 1–2 XI 1909 we Lwowie*. Opr. J. Kornecki, b.m. i r. w., s. 6.

<sup>14</sup> Z. Balicki, *Zasady wychowania narodowego* [w:] *Księga pamiątkowa...*, s. 49–64. III wyd. Egoizmu narodowego wobec etyki (cyt. ze s. 96) ukazało się we Lwowie w 1908 roku, zatem rok przed Kongresem.

<sup>15</sup> H. Radlińska, *Podstawy wychowania narodowego* [w:] *Księga pamiątkowa...*, s. 65–67; można wnosić,

Sekundowała Redlińskiej Aniela Szycówna, jedna z wybitnych przedstawicielek nurtu „nowej pedagogiki”, dla której również tradycje polskiego Oświecenia kolidowały z nowoczesnymi tendencjami w wychowaniu. W ujęciu reprezentantek radykalnej lewicy interpretacje wydarzeń historycznych sprowadzały się już tylko do bardzo ogólnikowego podkreślenia ich wartości, takich jak reformowanie wychowania zgodne z aktualnymi potrzebami, jak stanowczość i odwaga we wprowadzaniu koniecznych zmian. „Postępowość leży już w tradycjach narodowych” – to stwierdzenie Szycówny<sup>16</sup> było w równej mierze wyrazem uznania tradycji, co i uzasadnieniem odcięcia się od niej w zmienionych warunkach życia społecznego. Dla postępowych środowisk pedagogicznych wychowanie narodowe miało być przede wszystkim nowoczesne.

Takie stanowisko odnosiło się nie tylko do wychowania publicznego – w szkole, ale i do wychowania ściśle prywatnego – w rodzinie; to ostatnie zaś wiązało się nierozzerwalnie z problemami, które niósł proces emancypacji kobiet. Nie pominięto tego zagadnienia w obradach zjazdu, chociaż w 1909 roku, po długich walkach środowisk postępowych, kierunek zmian w kształtowaniu dziewcząt był już nie tylko wytyczony, ale zaczynał być także realizowany: w Galicji dopuszczono kobiety do studiów uniwersyteckich i zakładano żeńskie gimnazja klasyczne i realne. Mimo wszystko problem ten stanowił nadal przedmiot namiętnych sporów. Model rodziny patriarchalnej zakorzeniony w społeczeństwach europejskich, który wyznaczał kobiecie rolę ważną, ale niewykraczającą poza zakres obowiązków rodzinnych i domowych – model ten w społeczeństwie polskim zyskał dodatkowy atrybut: dom stał się w latach niewoli azylem, szańcem broniącym przed zagrożeniem wynarodowienia, które czyhało w życiu publicznym. Wychowanie rodzinne było niemal synonimem wychowania narodowego, strzegło bowiem tradycji patriotyczno-religijnych, powiązanych często z tradycjami rodzinnymi. Europejski proces emancypacji kobiet zmieniał na ziemiach polskich nie tylko dotychczasową, uznawaną od stuleci pozycję kobiety, ale także – jak się wydawało – uświęcony stereotyp matki-Polki. Obawiano się, że emancypacja zawodowa kobiet podważy w istotny sposób obie te role. Przełamywanie tradycji na tym polu było bodaj najbardziej uderzające.

Referaty II Polskiego Kongresu Pedagogicznego, omówione tu szerzej jako przykład poglądów środowisk wychowawczych, nie były jedynymi wykładnikami ówczesnych odniesień do przeszłości edukacyjnej. W okresie niepodległościowym tradycje wychowania narodowego spłotyły się z wojskowymi, stanowiły element ich uwiarygodnienia. Wypowiedzi osadzające rolę tradycji pozytywnie lub krytycznie można znaleźć w latach walki o szkołę polską także na łamach wydawnictw publicystycznych i czasopism, głównie pedagogicznych, ale i młodzieżowych, takich jak narodowa „Tekka”, socjalistyczno-niepodległościowy „Promień”, niepodległościowe „Zarzewie”. Spośród licznych publikacji przypomnieć warto wydawnictwo Adama Szymańskiego *Reforma szkolna*, a którym zwrócono uwagę na fakt, że reformy

że J. Kornecki opublikował wersję bardzo skróconą, gdyż już 3 miesiące po Kongresie ukazała się wersja szersza, pod zmienionym tytułem: H. Radlińska, *Wychowanie narodowe*, „Krytyka”, R. XII: 1910, t. I, s. 152–156, 196–199, 237–240; t. III, s. 40–46. Stamtąd cytaty: t. I, s. 238; t. III, s. 40 i 46. Druga wersja również: H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961, s. 3–20.

<sup>16</sup> A. Szycówna, *Zasady dydaktyki współczesnej a szkoła polska* [w:] *Księga pamiątkowa...*, s. 95.

oświatowe przeprowadzone w przeszłości były dziełem tylko jednostek lub wąskich grup, nieliczących się ze zrozumieniem, poparciem i akceptacją opornego lub biernie nastawionego społeczeństwa<sup>17</sup>. Wizja wychowania narodowego, propagowana przez Wincentego Lutosławskiego w młodzieżowej organizacji „Elsów”, nawiązywała do myśli Szczepanowskiego, a różniła się od wzorca lansowanego przez narodową demokrację wysoce emocjonalnym odwoływaniem się do romantycznych, patriotyczno-religijnych postaw trzech wieszczów w połączeniu z ideologią Andrzeja Towiańskiego. Tradycyjne wartości podkreślano w licznych obchodach narodowych, które z natury rzeczy do nich nawiązywały, przywoływano je w działalności wielu towarzystw oświatowych, w organizacjach takich jak „Sokół” czy harcerstwo. Wszystkie te odniesienia do przeszłości, do tradycji wychowawczych, jakkolwiek uwzględniały tak różne fakty i wartości i formułowały tak odmienne oceny i diagnozy, dobrze współbrzmiały z hasłami walki o unarodowienie szkolnictwa galicyjskiego, prowadzonej w ostatnich kilkunastu latach przed wybuchem wojny.

Pobieżny przegląd zagadnień związanych z funkcjonowaniem tradycji wychowawczych pozwala, jak się wydaje, na sformułowanie ogólniejszych wniosków. Przywoływanie i ocena historycznych faktów wiązały się z ich selektywnym, często instrumentalnym wyborem, zależnym od aktualnych dążeń różnych orientacji polityczno-społecznych. Tendencje do kontynuowania określonych, konkretnych wzorców struktury szkolnictwa ewoluowały z czasem w sferę odwoływania się do wartości uznawanych za istotne w walce o odrodzenie narodowe. Stosunek do przeszłości stawał się krańcowo zróżnicowany, rozbieżność stanowisk była uderzająca: wartości tradycyjne uznawano albo za stale aktualne w życiu narodu, albo aprobowano je wprawdzie, ale jedynie jako element przeszłości definitywnie minionej. Wolno przypuszczać, że w innych dziedzinach życia społecznego tradycja funkcjonowała podobnie jak w zakresie wychowania – i to nie tylko w Galicji i niewyłącznie w XIX wieku.

---

<sup>17</sup> Od Redakcji: *Reforma szkolna*, t. I, Kraków 1904, s. 358.